

70.5
242
B.

educación

Sumario:

INFORMACION PEDAGOGICA.— Pedagogía fundamental, por Jonas Cohn (página 65)—Plan de trabajo de la Escuela de Aplicación República Argentina (página 90).

INFORMACION SOCIOLOGICA.— El Nacimiento de la Sociología, por Marcelo Déat (página 91)

INFORMACION PSICOLOGICA.— La Mano, por Luis Felipe González (página 108).

INFORMACION METODOLOGICA.— La libélula (página 116) — La arena (pág. 119) — Un perro sarnoso, por Esther v. de Tristán (pág. 121) — Preguntas de los niños, por V. Rasmussen (pág. 125) — Las abuelitas, por Manuel Gálvez (pág. 128) — Abuelita, por Tomás Allende Iragorri (pág. 128)—Agua, por B. Fernández Moreno (página 128).

56

€ 0.25

Julio, 1938

San José, Costa Rica

Imp. Española

educación

Organo de la Asociación de Inspectores
y de Visitadores Escolares de Costa Rica

No. 56

* Décimo Tomo *

Julio 1938

INFORMACION PEDAGOGICA

P E D A G O G I A F U N D A M E N T A L

INFANCIA

Y

JUVENTUD

El valor propio de la infancia y de la juventud.—El educador aspira a educar al niño para un objetivo que está más allá de la juventud; la edad temprana de la vida representa para él preparación; tiene la mirada puesta en el porvenir, en la moralidad, el trabajo y la dicha del adulto. *Rousseau* ha sido el primero que se ha opuesto con todo el apasionamiento de su naturaleza y con toda su elocuencia arrebatadora a este punto de vista, defendiendo el valor propio de la infancia. El respeto para con la infancia quizás sea la herencia más grande que ha dejado a la pedagogía. Es cierto que ya antes que él gentes perspicaces recomendaban el cuidado del niño, la consideración a su debilidad, pero solamente para prevenir perjuicios duraderos. A la valoración fundamental del período de desarrollo sobre la única base de su valor preparatorio no se oponía ninguna apreciación consciente; se oponía a ella sólo el amor maternal, que quiere al niño precisamente por su infantilidad y por el placer natural que siente todo hombre que no esté seco de corazón con su alegría y lozanía. Pero los meros sentimientos pueden ser vencidos por sentimientos contrarios, como, por ejemplo, la hipocondría, la envidia senil, o bien pueden

ser rechazados como injustificados cuando toda la energía espiritual se propone un fin disconforme con la juventud. Frente a esto hace falta la valoración fundamental.

El sentido de la vida no puede estar en una de sus partes, sino sólo en la vida total; por lo tanto el valor propio de cada fase vital pertenece necesariamente a este sentido total. Así como no está justificado valorar la vida de una generación solamente como preparación para sus descendientes, tampoco ha de considerarse a la juventud como mero medio para llegar a la madurez. Podría objetarse a esto que toda vida adquiere sentido solamente por participar en algo que es más que vida, situado más allá del tiempo, afirmando que el valor de la pura moralidad es absoluto, pero que en él participa sólo el hombre maduro. Aun en el caso de que admitiese tal estimación fundamental no sería aplicable esta deducción. Ningún hombre logra una moralidad pura mientras que el niño puede aproximarse ya a ella. La religión cristiana con su amor a la piedad infantil está aquí en lo cierto. Así es que, o se cree realizado el valor de la vida dentro de ella misma, y entonces cada fase suya tiene igual derecho, o se ve este valor en la participación en lo sobrenatural infinito, y entonces esta participación no está limitada a una fase de la vida.

Pero esta equiparación de las fases de la vida queda abstracta y, por lo tanto, no es suficiente; la característica especial de cada fase es precisamente lo que da su valor y su posición en el conjunto vital. Quien no haya vivido cada fase de su vida de la manera especial que la corresponde, quedará seguramente detenido de algún modo en su desarrollo. Es cierto que tales heridas pueden cicatrizarse, pues el brote helado de un árbol puede reproducirse, pero la reproducción se diferencia esencialmente del crecimiento normal. Ahora bien, la infancia es el período de la vida inmediata; la infantilidad signi-

fica la entrega libre e ingenua al momento; el niño sano expresa sus sentimientos con intensidad; su conducta es franca y natural. En la época evolutiva posterior, es decir, en la época de la juventud propiamente dicha se intensifica el sentimiento vigoroso; a esta época la distingue la vida más intensa, la capacidad para entusiasmarse, el sentir gran placer y hondo dolor. Estas cualidades están en la más rotunda oposición con la dureza varonil, con la labor calculadora del presente. Necesitan, por lo tanto, de una protección, y este es el motivo de por qué todas las almas que en su edad madura conservan algo de niñez y de juventud buscan con tanto afán el calor de los jóvenes. Así coinciden el aumento de protección que disfruta la juventud y al mayor respeto que goza su condición especial en contraste con nuestra época, a la que únicamente pudo denominar «siglo del niño» un sentimentalismo extraño a la realidad.

Queda en pie el hecho de que la educación está orientada hacia el porvenir. Es cierto que el objetivo de la educación no coincide con el sentido total de la vida humana; sino que en este sentido sólo constituye fin educativo aquello que reclama y justifica la influencia continua y consciente de los adultos sobre los jóvenes. El valor propio de la infancia y de la juventud necesita, es cierto, de amor para su pleno desarrollo, mas apenas de una influencia intencionada, que más bien puede trastornarle y obstaculizarle. Por lo tanto, se trata aquí solamente de una restricción de la actividad educadora, y no de su determinación positiva. Solamente en el caso de que el educador se oponga a las tendencias antijuvéniles de la actualidad, tendría, por decirlo así, una segunda profesión: la de abogar por la infancia y la juventud como tales. Sería ésta una solución arriesgada, puesto que, por otro lado, la misión del educador es la preparación para aquella vida calculadora, afanosa de actividad; esto justificaría teó-

ricamente una vacilación continua, sin principios, propia de una práctica viciosa. Esta apariencia desaparece, sin embargo, cuando llega a reconocerse realmente el valor propio y el carácter particular de la infancia. Es el caso que estos factores fueron antes separados, considerándolos sólo en oposición con los períodos posteriores, con los cuales en realidad están estrecha y necesariamente relacionados. Y es más, lo que distingue al niño del adulto, o sea su vida inmediata y libre, es precisamente tan libre porque no se preocupa por la situación precaria del momento, porque su misión es la preparación del porvenir. El niño se aproxima a la madurez con inconsciencia tanto espiritual como física; pronto se asocia a este crecimiento el instinto de imitación; llega a constituir su ideal el medio ambiente adulto. Esta imitación se transforma en ambición. El niño mayor aspira a conseguir la capacidad, la libertad, la grandeza que admira. Es cierto: se entrega al momento con una intensidad pura, que bien puede considerarse como anticipación del grado superior de la humanidad, donde vuelve a identificarse por completo el individuo con lo exigido. Pero el contenido del momento apunta en el niño hasta mucho más allá de lo que generalmente sucede en el adulto. El adulto piensa en el porvenir, mientras que el niño, jugando inconscientemente, se prepara para una actividad lejana. Es parecida la relación entre el instinto y el intelecto. El niño lo ve todo solamente en relación con su instinto y su voluntad. *Meumann* ha interpretado con acierto el significado volitivo del lenguaje infantil; una vez satisfecho el hambre, el instinto tiende en la primera infancia, sobre todo a dar ocupación a los sentidos y a las manos, a conocimientos visuales, al ejercicio. El niño, aunque le guíe el intelecto en menor grado que al adulto, está orientado en grado mayor que éste hacia la ampliación del horizonte intelectual. Esta orientación del niño favorece al educador, que

ha de fomentarla y de fortalecerla. El niño quiere apropiarse, pero de manera inmediata, aquello que es superior a él, porque proporciona ejercicio a sus energías en desarrollo, o porque presiente su valor intrínseco. El educador ha de acentuar, por consiguiente, en todo lo que facilita al niño, no su mero provecho, sino su significado genuino; ha de poseer él mismo el sentido puro para lo grande con el fin de favorecer el deseo del espíritu en formación. La alegría que nos proporciona el presente inmediato nos ennoblece por la satisfacción que nos proporciona el sentirnos crecer en el presente y en disfrutar en él de algo que le es superior; aquí tiene el educador un medio, no sólo para respetar el valor propio de la infancia y de la juventud, sino para aumentarlo y ajustarlo a su obra. Mas esta tesis general sólo puede ser aplicada en detalle cuando se conocen las propiedades y fases del desarrollo.

Algunas propiedades del desarrollo importantes para la educación.—El curso de desarrollo del hombre puede considerarse desde dos puntos de vista: como un gran proceso total que posee propiedades determinadas y como una sucesión de distintas fases. Desde ambos puntos de vista resultan valoraciones importantes para la educación. Si quisiéramos dar una exposición completa de los conocimientos actuales, clasificados a base de aquel motivo, habríamos de entrar en detalles de investigación y en muchas controversias sobre el método, para lo cual esta obra no es el lugar adecuado. Hemos de contentarnos con estudiar la importancia que tienen para el educador algunos resultados que, en parte, proceden de la investigación individual y, en parte, de la observación solamente, comenzando con las propiedades generales del proceso de desarrollo. Nuestros conocimientos no permiten aquí un procedimiento realmente sistemático y, por lo tanto, no podemos prescindir de una exposición «rapsódica».

Las propiedades del desarrollo, considerado como proceso total, las podemos clasificar en propiedades que caracterizan la forma y en propiedades que marcan la dirección del desarrollo mismo. En cuanto a las primeras podemos además aprovechar sus relaciones con la educación como motivo de clasificación; es decir, o están en oposición con propiedades formales de la educación, oposición que ha de vencerse, o pueden aprovecharse simplemente por el educador.

Por de pronto, parece existir una antítesis entre la educación y el desarrollo por cuanto éste representa una sucesión continua, mientras que la educación ha de iniciarse por medio de ciertas medidas incisivas en un tiempo determinado, tales como el comienzo del aprender, cortando por lo tanto arbitrariamente dicha sucesión. Puesto que la educación no ha de ejercer violencia sobre el curso de la evolución hay que vencer esa oposición, a lo que afortunadamente se presta el desarrollo. Aunque en él no existan saltos, tampoco transcurre ininterrumpidamente; en el desarrollo de toda capacidad podemos distinguir más bien períodos de progreso lento, rápido y hasta impetuoso. En la formación del lenguaje, se muestra un ascenso rápido en forma casi repentina en cuanto el niño se ha dado cuenta de que cada cosa tiene su nombre. Parece ser que en la pubertad tiene una significación análoga lo que se refiere al desarrollo de las propiedades sentimentales y volitivas. Ambos ejemplos se diferencian por el hecho de que en el primer caso las influencias exteriores determinan el momento con intensidad mucho mayor que en el segundo. *Helen Keller*, la sordomuda y ciega, sólo a los siete años adquirió la conciencia del nombre después de haber aprendido el abecedario digital. Como entre tanto había progresado mucho más el desarrollo de las energías espirituales, siguieron luego con mayor rapidez las fases del desarrollo del lenguaje. Podría deducirse

de esto que no sería en gran manera perjudicial cierto retraso en las influencias exteriores, mientras que su aplicación prematura o queda ineficaz o supone para el niño un esfuerzo excesivo. Ahora bien, el retraso hace perder un tiempo de ejercicio precioso, dándose el caso, además, de que el vacío que se produce en el espíritu inactivo se ve rellenado fácilmente de manera inadecuada o que la tensión no satisfecha dé lugar a pasiones perniciosas. El carácter indomable e iracundo de la pequeña Helen Keller, que con tanta rapidez desapareció bajo la influencia de su educadora, ha de constituir una advertencia para nosotros. En los casos del desarrollo de propiedades del período de pubertad es además dudoso si se puede recuperar el momento no aprovechado. Será, por lo tanto, cuestión de colocar al alumno ante nuevas tareas en un período en que posiblemente se intensifican rápidamente las inclinaciones y capacidades correspondientes. Pero la educación no ha de seguir solamente el curso de la curva evolutiva, sino también ha de atender a la continuidad que domina a pesar de las fluctuaciones del ritmo. En el período que precede ha de prepararse siempre el siguiente, de tal manera, que se acoplen los requisitos nuevos a los ya conocidos; las nuevas tareas han de establecerse al principio considerada y cuidadosamente. Las intervenciones en la educación son necesarias no sólo por razones externas, por ejemplo, porque hemos de mandar el niño a la escuela, sino que por medio de estas intervenciones hemos de proteger contra el olvido la novedad de exigencias fundamentales, por ejemplo, inculcando al niño la idea de que el trabajo se diferencia fundamentalmente del juego o de que en un período determinado de la vida el hombre llega a responder de sí mismo y que entonces sólo se le pueden brindar, mas no exigir él nuevos auxilios.

No carece, por consiguiente, de fundamento que pensadores hegelianos, como por ejemplo, *J. E. Er-*

dmaun hayan interpretado como oposiciones terminantes la infancia temprana y tardía o la infancia y la adolescencia, pero olvidaban tener en cuenta la continuidad de la conducta del hombre, que ha de pasar por estas formas contradictorias. Ha de ofrecérsele, por lo tanto, ocasión para adaptarse a la fase nueva. Al comenzar el trabajo y al aprender se tiene en cuenta este requisito mediante el juego reglamentado por un lado, estableciendo contacto, del otro lado, con las inclinaciones del niño, con su afición por los trabajos manuales, dibujos, cuentos. Los nombres de *Froebel* y *Wetekamp* caracterizan estas dos aspiraciones. Al terminar el período escolar, no se ha tenido debidamente en cuenta, sobre todo hasta ahora, la necesidad de una transición. Este es especialmente el caso con los obreros de talleres que, al terminar el período escolar, quedan completamente abandonados a sí mismos. Esto produce consecuencias tan perjudiciales que todo el mundo trata ahora de subsanarlo, ofreciéndose aquí a todo intelectual una de las misiones más importantes de la educación popular. Pero surgen los inevitables perjuicios en las relaciones de las escuelas secundarias con la universidad. Nosotros tratamos con rigor a los alumnos del último curso como si fueran niños y no adolescentes de dieciocho años, para dejarlos luego entregados a sí mismos en la universidad, igual que si hubiesen aprendido a trabajar por su propia iniciativa y fuesen responsables de sus actos. Es indudable que aquí lo inadecuado a esa edad es la escuela, no la universidad, aunque también los profesores tienen el deber de aconsejar mejor a los jóvenes estudiantes.

Otra posición entre el desarrollo y la educación la podemos expresar de la siguiente manera: el niño en estado de desarrollo es indudablemente un ser que se adapta en cada fase a su medio ambiente, en lo que desde luego forma parte de

las condiciones de conservación de la infancia, la alimentación y el amparo que le proporcionan los adultos. Se da el caso de que hasta los niños de cuatro a cinco años saben conservarse a veces bajo las condiciones más desfavorables. En consonancia con esto la educación "natural" suele dar en toda fase un resultado aprovechable; un niño puede andar a gatas; su lenguaje le sirve desde un principio para hacerse entender por las personas que le rodean en la medida correspondiente a sus necesidades; los niños que carecen de protección ajena aprenden pronto los ardidés mediante los cuales se defienden. Esta forma de desarrollo encierra el peligro de que el hombre se conforme con los medios de una fase rudimentaria que deja imperfecto el aprender porque difícilmente se pueden vencer las costumbres inveteradas. El desarrollo cultural, ante todo, y en todas partes, sobrepasa en un mucho aquello que se necesita para la mera adaptación. Si el niño ha de colaborar en lo sucesivo en aquél, es necesario que en edad temprana se le enseñen costumbres, habilidades y conocimientos que, aunque inaplicables por de pronto, se coordinen más tarde en el conjunto. De esta manera, la infancia toma ya parte en las dificultades comunes a todos nosotros, que consisten en que se nos presenta nuestro trabajo como una parte, ignorando la mayoría la finalidad de su esfuerzo. El mal que esto representa ha de ser atenuado en lo posible por la formación de totalidades provisionalmente aprovechables. ¡Con qué rapidez aumenta nuestro afán por una lengua extranjera si ésta sirve a la par para hacerse entender y para lecturas interesantes! Pero también aquí satisface a nuestra necesidad otra propiedad del desarrollo. El niño, siempre que quede a salvo de la indigencia inmediata, tiene, sobre todo, la necesidad de desarrollarse espiritualmente, de aprender y de ejercitar sus fuerzas. Aprovechando estas tendencias puede atenuarse esencialmente la ex-

trañeza de los ejercicios preparatorios. Pero no hay que ilusionarse con hacer algo que tenga importancia en el sentido de una totalidad viva hablando mucho de una utilidad posterior. Esto, sobre todo en la infancia temprana, está en contradicción con el carácter de la edad, que vive en el presente y no en el porvenir y conduce a la par, en caso de surtir efecto, al servilismo. Es mucho mejor crear por una exposición viva, estimulando la emulación la sensación de la fuerza inmediatamente y en el presente, un interés formal allí donde ni se comprende el provecho inmediato de lo aprendido, ni puede evidenciarse el valor interno del objeto.

Esta última consideración nos lleva a las particularidades del desarrollo que aprovecha el educador. La juventud es la época de la preparación por la circunstancia de que aquello que se aprende a edad temprana queda grabado en la memoria indeleblemente y porque entonces las exigencias de la vida no ocupan aún tan extensamente el tiempo y la energía. Al progresar la cultura habrá que prolongar, por lo tanto, la juventud y demorar la fecha de la mayoría de edad. Han de establecerse pronto los principios que por ser utilizados luego reiteradamente son difíciles de vencer. Hay que tener aquí en cuenta todo el volumen de aquello que puede ser objeto de ejercicio. No sólo pueden ejercitarse conexiones aisladas de ideas, de movimientos o de ambos entre sí, sino también principios determinados de índole general, por ejemplo, la necesidad del aseo, de la regularidad del régimen de vida o, a la inversa, la capacidad de modificar sus costumbres. Finalmente hemos demostrado hasta la saciedad que en un ejercicio combinado, por ejemplo, al aprender series de palabras, se aumenta la capacidad de aprender. En forma parecida puede desarrollarse la capacidad de combinación, la destreza. En esto consiste la posibilidad de la educa-

ción formal cuya necesidad ha nacido de las exigencias de nuestra cultura.

Ya que el debido ejercicio es entorpecido por costumbres que se le oponen, toda función ha de ser ejercitada precisamente en la época en que se destaca con vigor por primera vez. En cuanto a esto hay que aprovechar otra particularidad formal del desarrollo: las funciones de la vida corporal y espiritual no se desarrollan unas al lado de las otras en crecimiento uniforme, sino que se da el caso de que cada una tiene un período de desarrollo especialmente rápido, durante el cual se destaca predominante en la vida total. Esto se evidencia con mayor claridad en la edad más temprana, en la cual se distinguen las fases del niño de pecho, del niño que agarra las cosas y del niño que comienza a hablar; pero también más tarde se destacan cosas parecidas, por ejemplo, en el niño mayor sucesivamente: la necesidad íntima de contemplación y el afán por las construcciones; en la adolescencia: los intereses estéticos y especulativos, con la sola diferencia de que estas fases posteriores pueden ser influenciadas y transformadas con mayor facilidad por ser menos necesarias para la vida. Así, por ejemplo, la inclinación del niño mayor puede orientarse en sus comienzos a cualquier ejercicio del espíritu y la memoria, con preferencia hacia las cifras. Se observa con frecuencia que niños de seis a ocho años poseen una destacada memoria para cifras y capacidad para cálculos, sin que más tarde lleguen a ser excelentes calculadores o matemáticos. Existe, como habremos de demostrar todavía, un período dentro del cual, por lo menos en la gran mayoría de los alumnos, la educación tiene cierta libertad para la iniciación en una materia predominante. Así es que, mientras en la infancia temprana no ha de modificarse el orden natural del desarrollo, existe más tarde cierta libertad en cuanto a esto, aunque jamás sea completa. Se incurre

siempre en falta si se descuida proporcionar ocasión al muchacho para ampliar, por ejemplo, sus facultades intuitivas. Puede surgir además la pregunta de si en la medida en que suelen determinarse arbitrariamente los objetos de trabajo no habría que imitar la ley general del *dominio* de una materia y de una dirección en cada época. Esto tendría una consecuencia esencial para nuestros programas escolares: en una fase habrían de predominar uno o algunos objetos especialmente adecuados para dicha edad. Considero esto como muy digno de tenerse en cuenta para la primera instrucción, por ejemplo, en una lengua extranjera o en una habilidad corporal, tal como nadar o tirar; con la condición de que no quede en olvido la diferencia entre los ejercicios generalmente necesarios y los que se han agregado de manera más o menos arbitraria; es a saber: que los primeros se ejercitan en forma más o menos mecanizada y por consiguiente permanentemente, lo que no sucede con los segundos si no se adoptan medidas especiales. En cuanto a los últimos existe, por lo tanto, el riesgo de que caigan en desuso y en olvido, riesgo que hay que contrarrestar por el ejercicio continuo.

Habíamos confrontado la dirección del desarrollo con las particularidades formales del mismo, pero no es fácil caracterizarla, pues en la mayoría de los ensayos hechos para ello interviene una valoración, y es más, un objetivo educativo. Así se suele denominar como dirección del desarrollo la diferencia progresiva, la clasificación de órganos y funciones y la progresiva subordinación de las partes así clasificadas al total de la vida, primeramente de la vida individual y luego de la vida social. No cabe duda que la educación tiene ahora la misión no sólo de facilitar a todos los factores aislados el desarrollo especial que esté en consonancia con su condición peculiar, sino también lograr la coordinación de toda facultad y actividad particular en el conjunto.

Ahora bien, resulta mucho más dudosa la cuestión de si lo antedicho se verifica siempre sin la educación o sin las influencias sociales de efectos parecidos a ella. La separación de la función del lenguaje genuinamente indicador, descriptivo, de la expresión del sentimiento y de la voluntad necesita indudablemente de un apoyo aunque se vea favorecida por una tendencia natural. Tendría que llegarse a la separación del juego y trabajo únicamente como efecto de la educación o de la imposición de una sociedad trabajadora. Quedan igualmente sin relacionar y, por decirlo así, aislados distintos aspectos y estados de la vida, si no se trata de establecer tal relación, lo cual se verifica de la mejor manera antes de que se haya producido por completo la separación. Todos los factores nuevos que acusan un rápido desarrollo parecen tener la tendencia a relacionarse, mientras que los factores desarrollados se encierran en una capa que ha de romperse si deben entrar en relaciones con otros factores. Quizás la adolescencia en la que culminan el sentimiento, la conciencia de sí mismo y la crítica sea la edad normal de las relaciones que debieran aprovecharse. La educación contará con el aumento de la firmeza y ha de cuidarse de que sólo llegue a afianzarse lo que ella desee y también de que no se pierda demasiado pronto la agilidad.

Estructura de la época del desarrollo.—Como ya expusimos, corresponden a cada edad desarrollos sobresalientes, inclinaciones e intereses predominantes. Cada edad tiene igualmente propiedades volitivas y sentimentales determinadas. Goethe caracterizó una vez con ligera ironía las edades de la siguiente manera:

Como muchacho, reservado y altivo.

Como adolescente, presumido y retraído.

Como hombre, dispuesto a la acción.

Como anciano, ligero y caprichoso.

El carácter y las disposiciones de cada indivi-

duo se ven, pues, siempre, por decirlo así, a través del carácter de la edad respectiva. Es de suma importancia para el educador no confundir ambos caracteres. Esto sólo puede lograrse comparando el alumno con otros de igual edad. En cuanto a esto, el educador encuentra un apoyo en la característica general de los períodos de desarrollo.

El período de desarrollo puede clasificarse de distinta manera según lo que tenga mayor importancia para el observador. Las diversas funciones progresan con un ritmo completamente distinto; por eso puede darse la preferencia a una o a otra, pero también puede tomarse como punto de partida el hecho de que alternan épocas de progreso más rápido con épocas de progreso más lento. En lo que respecta a esto, siempre se destacarán como perturbadoras las diferencias entre los individuos. También han de adoptarse aquí, donde se trata de la posición diferente de los períodos respecto a la educación y formación, criterios derivados de dicha posición. Ahora se destaca un período especialmente accesible a la dirección consciente del objetivo, mientras que anteriormente nos limitó en mayor grado la necesidad fija del transcurso natural, y posteriormente la autonomía que se iniciaba. Durante el período intermedio existe, como ya puso de manifiesto Rousseau, un sobrante de energía que carece de dirección determinada y que, por lo tanto, puede llevarse en diferentes direcciones. Puede utilizársela para enseñar al alumno habilidades corporales y espirituales, para hacerle adquirir conocimientos de diversas clases y en especial conocimientos preliminares necesarios, aunque en sí no le interesen. Se inicia este período después de haberse desarrollado los sentidos, los movimientos y el lenguaje en tal medida que pueden servir ya a la autoconservación natural y social una vez que el niño se haya adaptado más o menos a su ambiente. Ha de haber adquirido además la fuerza necesaria para creerle capaz de resistir sin per-

juicio un esfuerzo de cierta duración. La fase intermedia termina cuando fortalecida la vida propia reclama para sí las energías, y cuando los sentimientos fijan una dirección decisiva a la voluntad. Esto acontece al comenzar la pubertad. Así nacen tres períodos de desarrollo, que podemos designar por la época del primer desarrollo y de la adaptación (infancia temprana), por la época del sobrante de energía (infancia propiamente dicha) y por la época de los comienzos de la autodeterminación (juventud). Cada una de ellas comprende un cambio esencial: en la primera, el recién nacido, indefenso, de vida casi exclusivamente vegetativa, se transforma en niño ágil, vivo, impresionable bajo todos los conceptos; en la segunda época, el niño despierto y asequible a toda influencia se transforma en el semiadolescente, ensimismado, defensor de su independencia y seleccionador de sus tipos ideales, en la muchacha sentimental, soñadora; en la época tercera, la riqueza del sentimiento, la contradicción entre el deseo y el poder, el impulso y el orden, entre el radicalismo de la juventud que tiende al infinito y que frecuentemente carece todavía de una dirección fija, han de transformarse en la firmeza consciente de la voluntad, en la coordinación en una profesión determinada, en el reconocimiento de los requisitos realmente exigidos y en la comprensión de las condiciones de la acción. No están establecidos todavía los límites dentro de su curso continuo, pero pueden determinarse con mayor exactitud partiendo de lo que es especialmente importante para la nueva fase. El primer límite lo fija entonces el momento en que la atención es capaz de una concentración uniforme y de alguna duración; el segundo límite lo fija la autodeterminación, que se destaca resueltamente. Es imposible fijar estos límites según las edades, porque el desarrollo de los niños tiene un ritmo muy diferente; a lo sumo puede establecerse cierto margen normal de tolerancia, en la actualidad más bien se-

gún la impresión general, pues faltan investigaciones minuciosas. El primer límite quizás oscile normalmente entre el quinto y el séptimo año cumplidos. El segundo límite depende, además, de condiciones sociales; puede encauzarse más tarde o más temprano la energía sobrante al trabajo profesional ordenado; también puede intentarse retener por más tiempo en el estado latente del deseo los sentimientos sexuales o satisfacerlos antes. Es conveniente una ampliación de la infancia ulterior, aunque es peligrosa, puesto que se produce una contradicción entre la voluntad de independencia y el alejamiento artificial de tareas independientes. Es, por lo tanto, necesario que en este último período de la educación se haga justicia al carácter de la juventud, lo que representa una misión difícil, todavía sin solución.

En la siguiente caracterización de los tres períodos pondremos de relieve sólo sus características generales, su curso evolutivo normal y su valor propio, sacando las deducciones pedagógicas más importantes. En cada hombre los caracteres fundamentales de las edades tienen matiz distinto por su disposición y por su destino, mas si uno confronta los períodos de su vida entre ellos mismos y no con la vida de otros, entonces se observa que aun la niñez menos infantil conserva algo de infantilidad.

La infancia temprana es la edad del primer desarrollo y adaptación. En armonía con las partes del cuerpo se desarrollan sus funciones bajo el constante estímulo de todo el medio ambiente; se desarrolla la comprensión de los movimientos expresivos, la expresión propia, el lenguaje. Mediante ella se forma la reflexión, así como las relaciones sentimentales con otros individuos. El orden de sucesión en que se ponen de manifiesto los diferentes aspectos, dominando sucesivamente el cuadro, está fijado esencialmente por la naturaleza. El período del despertar, principio muy reducido, se incrementa rápidamente, está lleno de asimilación activa y estudio del medio

ambiente. El ambiente se amplía en cuanto a extensión y contenido, y frente a él surge la voluntad de dominarlo. El «juego» del párvulo es a la par ejercicio, aprendizaje, descubrimiento, ocupación de la voluntad, o, mejor dicho, todo esto aún lo encierra sin diferenciar el juego. Al principio no cabe el trabajo en el sentido riguroso de la palabra, es decir, como actividad orientada conscientemente hacia un objetivo situado fuera de ella y que se realiza como trabajo exigido (mandado por otro o por el trabajador mismo); tal trabajo sería sumamente inadecuado para esta fase de la vida. Esta actividad sí puede ser preparada mediante una influenciación cautelosa del juego (evitando, sin embargo, toda clase de pedantería) y, sobre todo, por la regulación de los procesos que a diario se repiten (vestirse, lavarse, comida, sueño). Exigiendo aquí una participación activa del niño (¡poner esto en orden!), se prepara la acción que reclama el deber. Mientras que el niño a menudo fija larga e intensamente su atención pasiva en un mismo objeto, aún es reducida su atención activa; resulta difícil lograr que el niño se fije en algo. Los sentimientos se descargan en intensos movimientos expresivos y cambian rápidamente, lo cual no quiere decir que falte el efecto secundario de acontecimientos emocionantes. se da más bien el caso de que las impresiones experimentadas durante la niñez, y sobre todo aquellas que se repiten, determinan frecuentemente toda la vida.

Las doctrinas y los métodos psicoanalíticos no son, por cierto, irreprochables, ni han de aceptarse como dogmas pero han de llamar la atención del educador sobre posibles peligros. Es inexacto el aserto de que el niño, "por naturaleza", no experimenta sentimientos por otros; al contrario, muy pronto surgen ya en él la ternura, la compasión, el amor, los celos, la

presunción, la emulación, la tiranía, la crueldad, el rencor, aunque con frecuencia cambian rápidamente. Para esta edad es conveniente, por regla general, que se le ofrezcan sugerencias, pero no una disciplina metódica. Los ensayos de *Pestalozzi*, que representan una efusión de su gran amor, de someter ya los primeros años de la vida a un régimen instructivo reglamentado, han de acabar en la sequedad y soledad más temibles. Puesto que el niño sólo se asimila lo que comprende en cada caso, resulta superfluo alejar de su ambiente lo inaccesible para él; no ha de acercársele, en cambio lo bajo, lo vulgar, contra lo que no está protegida su alma indefensa. Ha de evitarse también provocar manifestaciones del niño sobre asuntos que están más allá de su edad; esto conduce a la superfluidad y a la charla e intercepta el camino a la posterior comprensión verdadera. En esta edad no ha de ser metódica la formación espiritual o el cultivo de habilidades, pero sí ha de acostumbrarse al niño a la regularidad, limpieza, orden y obediencia. El primer medio para lograrlo, la simple superioridad físico-psíquica que cuida del niño en determinados momentos, tal como si fuera una cosa, ha de ser reemplazado, en medida progresiva por la autoridad y el cariño verdaderos.

El valor propio de esta edad se basa en la novedad, en la originalidad de cada acontecimiento y se conserva en la aptitud feliz de olvidar cada producto como tal, aprovechando solamente su vivencia para la experiencia, y por el efecto secundario, reducido, de los sentimientos. El niño sólo vive en el momento y, por consiguiente, llama sobre la belleza de lo inmediato la atención del adulto, distraído muchas veces y con la mirada puesta en el porvenir. A la niñez no le falta el dolor, ni la pena, ni le son completamente inadecuados, pero sí le falta la preocupación.

En esta inmediatez de la infancia se basa también la «inocencia» del niño, que no ha probado todavía el fruto del árbol que distingue el bien del mal; virgen del pecado original, tiene toda su ingenuidad. Claro está que se anuncia muy temprano la ruptura, la diferenciación, y es inevitable que el niño se dé cuenta de lo malo de la desobediencia, de la crueldad, de la insensibilidad, de la mentira. Este conocimiento puede aún quedar aislado; sería una crueldad si, a propósito de él, se quisiese exigir un efecto secundario de larga duración, un arrepentimiento constante. Unicamente es adecuado a esta edad un castigo pasajero, la intervención siempre renovada que permite el desenvolvimiento del valor de la inocencia; aunque no debe quedar sin reprehensión el comienzo de la culpa.

La infancia tardía es la edad del sobrante de energía que ha de aprovecharse para la instrucción. Una vez formados los sentidos y ejercitados los movimientos corrientes, quedan energía y tiempo para una actividad variada, preparatoria. En los juegos de imitación, muy divulgados, cuyos comienzos pertenecen al período anterior y cuyo perfeccionamiento corresponde a éste, se muestra la necesidad de una actividad tal y su satisfacción natural. Ahora bien, mientras que en condiciones primitivas es suficiente este ejercicio preparatorio, aprovechándose pronto el resto de la energía sobrante para el trabajo útil, aspiramos nosotros a conservarle lo más íntegramente posible para la autoeducación. Respecto a esto es indudable que el niño no se conforma a la larga solamente con el juego; busca tareas para su creciente energía, cuya solución satisface a la par a su amor propio. El niño quiere ayudar y se siente orgulloso cuando ha dado cima a algún trabajo. Para esta edad resulta, por lo tanto, conveniente en absoluto la separación del juego y del trabajo. Mas el juego aquí no significa sólo recreo (que podría lograrse mejor mediante el sueño), sino, ante

todo, libertad, oportunidad para las fuerzas ligadas de otra manera para desenvolverse en plena libertad; oportunidad para seguir su inclinación: a descargarla, si es débil y pasajera; a desarrollarla, si es fuerte y persistente. Por esto no ha de reglamentarse el juego, al menos por los adultos. Está, en cambio justificada una reglamentación del juego por los niños mismos, un orden social del juego, en el sentido de ejercicio preparatorio para la situación social posterior. El adulto sólo habrá de presenciar el juego, observándolo, evitar sus riesgos que se presentan sobre todo cuando el juego se vuelve pasión, obtener las debidas enseñanzas de las inclinaciones predominantes y estimular, aconsejar allí donde el juego se hace torpe, estéril. Puede reprimir juegos demasiado infantiles, negándoles su aprobación y apoyo o, a lo sumo, mediante una prudente ironía, mas nunca deberá ordenar tal o cual juego. Pueden desarrollarse ahora la atención activa, el trabajo uniforme, la voluntad dirigida sobre determinada finalidad, y hasta la voluntad se desarrolla sola y ha de encauzarse. No se hace ya abstracción del conocimiento de lo malo. Esta edad es en todos los aspectos la época del ejercicio sistemático. Los sentimientos, tanto en comparación con el período anterior como con el posterior, se ven relegados algún tanto a segundo término, pero son más persistentes y actúan con mayor intensidad que en la niñez temprana. Se observa claramente el desarrollo de un amor propio cuyo matiz varía mucho según el individuo. Si en la niñez temprana el sentimiento infantil se dirigió principalmente a los adultos y a las personas de más edad que el niño, ahora se forman en la comunidad de trabajo y juego relaciones sociales de diferentes matices: supremacía y séquito, amistad y enemistad, con sus correspondientes sentimientos. Aquéllas no pueden crearse artificialmente sin que degeneren, pero debería tenérseles más en cuenta de lo que se ha-

ce generalmente y encauzarlas en mayor grado en el trabajo educativo, pues constituyen la mejor fase preliminar para el trabajo colectivo posterior, iniciándose también en ellas la conducta respecto a comunidades de más importancia. De dichas relaciones parten también fácilmente influencias que se cruzan con los propósitos del educador. Sabido es que con frecuencia el juicio moral de un discípulo se opone a las condiciones impuestas por el maestro. A medida que crece el niño, disminuye la influencia del poder y saber superiores del adulto como tal. La autoridad puramente personal ha de transformarse, por lo tanto, en una autoridad objetiva. La mera costumbre es reemplazada poco a poco por un régimen de vida objetivo, cuya necesidad se ha de sentir más bien al principio y paulatinamente ha de reconocerse. El ejercicio de todas las energías se metodiza, haciendo también comprensible este plan al alumno por los progresos en el dominio de una manera importante.

Hay que cuidar en todo momento de que la educación aproveche y no limite el valor intrínseco de este período. Este valor intrínseco estriba en la lozanía de la asimilación y la libre movilidad espiritual y física. La inocencia que ha de perderse en cuanto se haya conocido el bien y el mal como tales, es sustituida por el animoso afán de obrar bien. Por este motivo, aunque haya que reprender y castigar lo injusto, nunca deberá destruirse la feliz confianza del alumno en sí mismo para poder corregirse.

La juventud. La infancia temprana se distingue por una rápida sucesión de etapas de desarrollo con esencial fundamentación interior; la niñez tardía constituye más bien un período de constante crecimiento, cuyo material puede determinarse desde fuera. La juventud empieza, a su vez, con una revolución fundamental interiormente. El desarrollo de

las diferencias sexuales, el despertar de los sentimientos sexuales, hacen volver en sí al alma y la impulsan a la vez a buscar fuera lo conveniente para ella. Este es el momento de comenzar la autodeterminación; precisamente por no haberse encontrado todavía el hombre a sí mismo está tanto más celoso de su independencia, pero, a la vez, tanto más dispuesto a renunciar voluntariamente a ella. La juventud oscila entre la rebeldía y la obediencia, es la época de las contradicciones y de los extremos. De esta suerte hay que completar también aquello que hemos expuesto sobre el predominio de la autodirección y del retraimiento. Ya sabemos que en ninguna fase del desarrollo falta la influencia exterior o la necesidad interior; sólo falta saber si la dirección es determinada en mayor grado por factores exteriores o interiores, si lo interior busca más o da más. También es determinable la juventud por cualquier ejercicio, pero ya no en el grado que la niñez tardía; sólo por aquel ejercicio en que por lo menos cree encontrar su destino. Si la superioridad genuinamente personal domina a la niñez temprana, si la infancia tardía se somete solamente al orden material representado por la persona, la juventud en cambio no tolera ni la mera superioridad, ni la imposición de una cosa que le es extraña. Cuando ha de obedecer a una persona, quiere venerarla como guía; cuando ha de servir a una causa, quiere reconocer por sí misma su valor; cuando ha de someterse a un régimen de vida, quiere dárselo a sí misma. Más pronunciada es la separación de los sexos y de las personalidades. Sólo en una minoría se enciende todo el ardor de la juventud, muchos se encaminan precipitadamente hacia su destino limitado. Pero también en individuos muy jóvenes la crisis se muestra todavía de manera muy diversa. Podemos distinguir tres tipos principales: la voluntad heroica que requiere la acción y la aventura, el afán de con-

quistas espirituales muchas veces combinado con una crítica desconsiderada y la fantasía ensimismada. Sus múltiples combinaciones y transiciones ofrecen cuadros muy variados. Toda la juventud vigorosa tiene de común la voluntad para reconstruir. Lo fijado y arraigado le es extraño, y si llega a obstruirle el camino provoca en ella la voluntad de destrucción, el deseo del caos. Al desencadenarse los instintos de la juventud, siembran el terror, el caos; en todas las revoluciones vemos a adolescentes en el mando. Pero también aquí, como siempre en la juventud, se le opone una voluntad contraria. La juventud acumula sus fuerzas para encadenar los instintos; es la época del ascetismo apasionado, de la sumisión incondicional a una ley dura.

Mientras que el valor intrínseco de los períodos anteriores estriba más bien en la existencia natural, el de la juventud tiene significación cultural. Es su misión preservar de la rigidez y vivificar constantemente las formas que la cultura crea en todos los campos. Puesto que en esta época se separan los espíritus, constituye la misión de los de más edad el indagar cuánta voluntad y energía para la neoformación se esconde detrás del caos. La misión primordial de la educación es ahora el proporcionar el material adecuado a la voluntad creadora, material que refundido construya nuevas figuras. Carecemos de toda imagen acertada para este proceso de transición por el caos. Si hablamos de refundición, de reformatión o, sirviéndonos de analogías orgánicas, de digestión, de destrucción o construcción de moléculas, siempre se pierde, en aquello que nos sirve a modo de imagen la forma que, a pesar de toda transformación, ha de quedar en pie. La forma es la que ha de luchar con la juventud, de la misma manera que la juventud con la forma; ha de demostrar en esta lucha que es una forma viva. Compete al maestro repre-

sentar en esta lucha el derecho de la forma, pero su superioridad sobre sí mismo lo demuestra si a la par conoce el valor del caos, del mosto que ha de transformarse en vino. El trabajo ha de perseguir ahora un objetivo aprobado por el que trabaja, mientras que en la niñez madura el trabajo exigido debidamente constituye de por sí el objetivo adecuado. El juego se transforma en competencia. Hay que cuidarse de que la voluntad encuentre su campo de acción y que de por sí escoja una orientación moral, pues es grande el riesgo de que se desvíe la voluntad y que se consuma en cavilaciones. Quien se haya visto ante estos problemas sabe también que en ninguna parte como aquí fracasa nuestro sistema educativo. O dejamos a la juventud sin dirección, obligándola por la necesidad de ganarse la vida a una jornada monótona, de suerte que sólo puede desahogarse en diversiones nefandas o la imponemos una disciplina escolar que le hace repulsiva aun la materia más moderada. No es cierta la suposición de los afeminados sobre que el verdadero daño de nuestras escuelas secundarias estriba en el trabajo excesivo exigido a los muchachos, sino que la verdadera causa es el trato espiritual inadecuado que damos a nuestros adolescentes. Los recientes movimientos juveniles demuestran que en todo momento está despierta en la juventud misma la voluntad necesaria para una autodisciplina y para una vida propia. Constituye un problema vital para nuestro tiempo y para nuestra cultura el que este movimiento acierte a dar con los directores y las formas convenientes.

La juventud representa la época de la comprensión y asimilación más despiertas, la época en que la vida recibe su dirección definitiva. Ahora es el momento en que ha de ampliarse el horizonte; ahora el joven ha de observarlo todo libremente con el fin de salvar para la vida posterior—necesaria-

mente de límites más reducidos—el mayor caudal posible de optimismo y serenidad. Debería darse a los jóvenes aptos más ocasiones para librarse de la estrechez espiritual y apropiarse ideas nuevas. La vida estudiantil, por ejemplo, está generalmente demasiado encerrada en reducidos círculos de amigos; son las asociaciones estudiantiles las que de modo especial, por reclamar casi todo el tiempo libre de sus socios, impiden el trato del joven con todas las clases sociales. No es lo grave lo que les critica el filisteo, o sea que de vez en cuando cometan una travesura, sino aquello que le parece bien al filisteo, o sea la «protección» contra las malas compañías. También nos faltan las becas para facilitar a los jóvenes una estancia larga y no demasiado limitada económicamente en el extranjero. El mejor período para tal objeto podría ser la edad de veinte a veinticinco años, pues antes faltan aún, en la mayoría de los casos, los conocimientos a los que se agrega lo visto, la madurez de la experiencia; más tarde el hombre se ve impulsado en demasía a un régimen de vida eficaz y firme. Todo lo que se haga en beneficio de la juventud inteligente se hace en pro del porvenir de nuestro tiempo.

JONAS COHN

COMPañERO,

Si Usted siente alguna inquietud o abriga alguna sugerencia en beneficio de la educación nacional, no dude en enviarla a nuestra revista. Su inquietud, la sugerencia suya será comunicada por medio de EDUCACIÓN a todos los maestros de Costa Rica.

PLAN DE TRABAJO

en actuación en la Escuela de Aplicación "República Argentina" de la ciudad de Heredia,

recomendado por la Dirección de la Escuela Normal de Costa Rica:

CENTRO DE INTERÉS		ALIMENTO	VESTIDO	HABITACION	SERVICIOS SOCIALES
Duración		2½ meses	2½ meses	2½ meses	1½ mes
Secciones	Amplitud				
I GRADO	Ciudad de Heredia	Cómo los animales,	Cómo los animales,	Cómo los animales,	Cómo los hombres se
II GRADO	Meseta Central	los vegetales y los minerales	los vegetales y los minerales	los vegetales y los minerales	protegen recíprocamente
III GRADO	Costa Rica	ayudan al hombre a alimentarse	ayudan al hombre a vestirse y	ayudan al hombre a construir	y se prestan auxilio en la vida social.
IV GRADO	América en sus relaciones con Costa Rica	y cómo el hombre los	cómo el hombre los	su habitación y cómo el hombre	
V GRADO	Eurasia en sus relaciones con Costa Rica	protege	protege	los protege	
VI GRADO	Revisión, ampliación y sistemación de lo visto en los cinco grados anteriores.				

INFORMACION SOCIOLOGICA

EL NACIMIENTO DE LA SOCIOLOGÍA

1. LOS PRECURSORES.—La reflexión acerca de la realidad social, en el sentido más amplio, es antigua, pero la sociología, como ciencia, es de ayer. Se debe esto a que nada es tan interesante para el hombre como el hombre mismo y el medio en el que vive; nada es también tan difícil de considerar desde un punto de vista exento de pasiones y de preocupaciones prácticas.

Por eso, conviene citar, primero, la serie de reformadores sociales iniciándola con *Platón*. Este, habiendo concebido el alma humana como tripartida (deseo, corazón, razón,) orienta la moral hacia tres virtudes fundamentales (temperancia, valor, sabiduría); y su *República* tiene tres castas (artesanos, guerreros, magistrados o filósofos.) Llega a un comunismo de Estado. Así la utopía nace de la preocupación metafísica. Apenas sí, en las *Leyes*, se esboza una orientación progresiva hacia las consideraciones de hecho.

Aristóteles parece, al principio, más cerca de lo real. Reune documentos acerca de las diversas constituciones políticas. Escribe la fórmula famosa: «el hombre es un animal político», es decir, sociable, fórmula que, forzando un poco el sentido de las palabras, podría servir de epígrafe a la sociología contemporánea. Sin llegar hasta a afirmar que, para el hombre, es fundamental la necesidad de la vida social bajo pena de dejar de ser hombre, *Aristóteles* se adelantó a las declaraciones de *Durkheim*; hay en él, sin embargo, un empirismo saludable y cierto naturalismo saturado de finalidad y de sistemática: en lugar de una perfección ascética se trata de realizar la felicidad humana; fuera de esto, su *Política* es aun la obra de un discípulo de *Platón*.

El cristianismo agrega poco a los puntos de vista de los dos grandes filósofos griegos. *San Agustín* (354-430) con su *De Civitate Dei*, anuncia en ciertos aspectos, el *Discurso sobre la Historia universal* de *Bossuet*. No debemos desconocer el valor de ese principio de sistemación: la teología de la historia es precursora de la filosofía de la historia.

Citemos, para no olvidarlos, a los escritores de inspiración fundamental platónica: *Tomás Moro* (1478-1535) con su *Utopía* de nombre simbólico; *Tomás Campanella* (1568-1639) y su *Ciudad del Sol*, *Fenelón* y su ensueño de una ciudad virtuosa (*Télémaco*, 1699) y toda la serie de teóricos sociales del siglo XVIII: *Mably*, *Morelly* y su *Código de la Naturaleza* en el que a la influencia de Platón se une la de *Locke*, *Brissot*, el cura *Meslier*, el inglés *Godwin*, el abate de *Saint-Pierre*, finalmente, *Babeuf* que, con su vida, pagó su pasión igualitaria.

A partir del Renacimiento, la reflexión se provee de realismo, poco a poco. Esto es más visible en los políticos, como *Macchiavelli* (1469-1527), luego en los juristas como *Juan Bodin*, *Althusius*, *Grocio*, *Pufendorff* quienes, desde los siglos XVI y XVII, prepararon la teoría del derecho natural en colaboración con los teólogos protestantes, como *Melanchton*. No es posible dejar de citar la influencia universal de un *Rabelais*, de un *Montaigne*, ni la retórica de un *La Boetie*.

Paralelamente, los filósofos, ingleses sobre todo, se orientan hacia el empirismo. *Bacon*, el jefe del grupo, declara que el método experimental debe ser extendido a la moral y a la política. *Hobbes*, en su *De Cive* y en su *Leviatán*, dirige el empirismo en el sentido de un determinismo materialista y construye una teoría del absolutismo. Deduce la sociedad del egoísmo primitivo —*homo homine lupus*— y del reino original de la fuerza pura —*bellum omnium contra omnes*.— La teoría se suaviza con *Spinoza*, se matiza con *Locke* cuya influencia durante largo

tiempo es absoluta sobre los juristas y sobre los filósofos: sobre *Voltaire*, inventor de la expresión "filosofía de la historia", sobre *Leibnitz* cuya filosofía del derecho es más avanzada que su siglo. *Hume*, empírico siempre y utilitario, obliga a aplicar el método histórico a la economía y abre el camino a *Adán Smith*. Son esas mismas tendencias esenciales las que encontramos en el sensualismo de *Condillac*, en *Helvecio* y en los Enciclopedistas.

La economía, ampliada como ciencia social, encuentra su orientación en los *Fisiócratas*—*Dupont de Nemours*, *Mercier de la Riviere*, *Quesnay*, *Gournay*, *Mirabeau* padre y *Turgot*.—Agreguemos a *Vauban*, con su *Diezmo real*, que muestra una corriente de ideas reformadoras. De ese grupo procede, en parte, el citado *Adán Smith*, con su grande obra: *Investigaciones acerca de la naturaleza y las causas de las riquezas de las naciones* (1776), que fue considerada durante mucho tiempo como la Biblia de la economía política. Notemos en ella, al lado del liberalismo y del utilitarismo realista que allí se expresan en fórmulas casi definitivas, el desarrollo dado a la teoría de la división del trabajo de la que los sociólogos han de aprovecharse enseguida.

La corriente jurídico-filosófica nos lleva a *Juan Jacobo Rousseau* quien, desde un punto de vista teórico, se esfuerza, en su *Contrato Social*, por señalar las bases de la soberanía y definir un sistema político que no contradiga el orden natural.

El italiano *Juan Bautista Vico* (1688-1744) traza el primer esbozo de una filosofía de la historia en su *Ciencia Nueva*. Formula la hipótesis, bastante sencilla de los retornos periódicos de la civilización. En Alemania, *Lessing* y *Herder* preparan el gran movimiento histórico del siglo siguiente, mientras otros ponen las bases de una ciencia nueva: la *estadística*. En Francia, *Condorcet*, contemporáneo de la Revolución, resume el espíritu de su época; trata de aplicar las matemáticas a la ciencia

social; en su *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano* (1794) enuncia la grande idea de la indefinida perfectibilidad de la especie humana. Y es esa noción de un progreso de acuerdo con los datos naturales, la que prepara el advenimiento del evolucionismo.

Demos, en fin, un lugar de honor a *Montesquieu*. En el *Espíritu de las Leyes* (1748) aparece un nuevo método. «Las leyes son las relaciones necesarias que se derivan de la naturaleza de las cosas.» El orden social se somete a ellas también, ya que es un hecho social. Esas leyes deben surgir de sus relaciones con el medio físico (suelo, clima), la naturaleza humana y las circunstancias históricas. Y esto sin espíritu de sistema: «El gobierno más de acuerdo con la naturaleza es aquél cuya disposición particular se relaciona mejor con la disposición del pueblo para el cual fue establecido.» Así se orienta, hacia un ágil relativismo, el determinismo universal, del cual no es sino un caso particular la reglamentación de los fenómenos sociales. Aquí vemos cómo *Montesquieu*—cuyas *Consideraciones* tuvieron como modelo a *Bossuet*—aparece como el más auténtico precursor de la sociología.

2. LOS FUNDADORES.—Las labores iniciadas en el siglo XVIII han de continuar, haciéndose más rápidas, en el siglo XIX bajo la influencia, tanto del desarrollo científico y filosófico, cuanto de las transformaciones económicas y de las convulsiones políticas. Los teóricos se esfuerzan naturalmente por señalar el sentido de la formidable experiencia social a la cual les toca asistir.

Primero los economistas: los llamados Pesimistas, a la cabeza de los cuales es preciso citar a *Malthus* y a *Ricardo*, emprenden una amplia labor de crítica, muy abstracta todavía, demasiado cercana al *homo aeconomicus* clásico, pero cuyo contagio se extiende al conjunto de investigaciones acerca de la

realidad social. *Sismondi*, sobre todo, crea la economía social, vence al optimismo ortodoxo y encuentra, en *Bastiat* un intérprete definitivo. Toda esa revisión de ideas tiene influencia poderosa sobre la extraordinaria fermentación doctrinal que caracteriza la primera mitad del siglo y que constituye, paralelamente al romanticismo literario, un verdadero romanticismo social.

Podríamos dejar a un lado a *Luis Blanc*, a *Cabet*, a *Pedro Leroux*, a *Pecqueur*, al belga *Colins* así como a la escuela tradicional (*J. de Maistre*, *Bonald*, *Ballanche*) y a los precursores del catolicismo social (*Buchez*, *Lamennais*). Pero no sería posible olvidar a *Owen* y especialmente a *Carlos Fourier*, el inventor del famoso Falansterio, discípulo retardado de *Rousseau*, y que encuentra sucesores en *Victor Considérant*, en *Godin*, el creador del Familisterio de Guisa y cuyas mejores ideas reviven hoy en la cooperación.

Nos corresponde ahora nombrar a *Saint-Simon* y su escuela en la que se elaboran muchas ideas sociales que se suponen de ayer. Sin detenernos en lo que es efectivamente utópico en el saint-simonismo, nos es preciso señalar el claro concepto que tiene de la revolución industrial que ante sus ojos se verifica, su voluntad entusiasta para canalizarla, para organizarla en bien de todos. La preponderancia que le concede, antes que *Marx*, a lo económico sobre lo político, sus ideas acerca de la sucesión de los períodos orgánicos y críticos que ha de acoger *Comte* y la orientación constante hacia la historia, cuando se trata de juzgar instituciones como la propiedad, de donde resulta un relativismo de caracteres singularmente modernos. Para apreciar la fecundidad de ese movimiento ideológico, analícese el *Catecismo de los industriales* al que prestó su colaboración *Comte* antes de romper con su maestro y sobre todo, la exposición de la *Doctrina de Saint-*

Simon realizada por sus discípulos *Bazad y Enfantin*, el primer libro de filosofía social del siglo XIX.

Merece ser señalado, entre la falange de los fundadores, otra gran figura, la de *Proudon*, cuyas ideas animan el movimiento sindicalista francés y cuyas obras están saturadas de una riqueza aun no explotada: *La guerra y la paz*; *De la justicia en la Revolución y en la Iglesia*; *La idea general de la Revolución en el siglo XIX*; *De la capacidad política de las clases obreras*, etc.

Concedamos un lugar al belga *Quételet* quien, en su *Física social* (1835) tuvo la idea de aplicar la estadística a los hechos morales y lleguemos a *Augusto Comte* cuyo pensamiento solicita de nosotros un análisis profundo, por todo el porvenir que contiene en embrión.

El comtismo se presenta bajo una forma sistemática; es una filosofía en el perfecto sentido de la palabra. De allí su influencia y sus puntos de contacto con todos los problemas. A Comte le llaman la atención, como a todos sus contemporáneos, las dificultades sociales por las que atravieza Francia desde la Revolución. Y quiere, antes que nada, restablecer un orden estable y para eso reorganizar el sistema de ideas y de creencias ya que el mal radica en una anarquía intelectual.

Esta empresa requiere una visión de conjunto por sobre el pasado y el porvenir de la humanidad.

La ley de los tres estados nos da esta perspectiva: la humanidad, en su progreso, está obligada a pasar por tres estados, susceptibles ellos mismos de subdivisiones: estados teológico, metafísico y positivo, la síntesis del saber se efectúa, primero, de acuerdo con un método religioso esencialmente antropomórfico; luego, sigue la idea natural que reemplaza al monoteísmo: es un estado de transición. La edad positiva, que apenas comienza para las ciencias de la Naturaleza, y que Comte se propone establecer en el orden social, significa una disci-